

ضمان الجودة والاهتمام بالنوعية في كليات التربية

عبد الباقي عبد الغني بآبكر

كلية التربية - جامعة الخرطوم

مستخلص

يهدف هذا البحث إلى تسليط الأضواء على الأبعاد الفكرية والخبرات والآليات التي رافقت ظهور مفهوم ضمان الجودة والاعتماد، وتطوير إجراءاتهما وأساليبهما، خاصة في مجال كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلمين. وذلك من خلال التعرف على مفهوم ضمان الجودة والاعتماد، وأهمية كل ذلك في مسيرة التعليم العالي، وتشخيص التحديات التي تعيشها مؤسسات التعليم العالي في الدول النامية (ومنها الدول العربية) - وخاصة مؤسسات إعداد المعلمين - وحاجتها لتطبيق مختلف نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي وآلياتهما، مع عرض لأهم التجارب في هذا المجال. ويقترح البحث بعض الإجراءات والأساليب وآليات العمل لتحسين الأداء وتطبيق نظام ضمان الجودة في كليات التربية السودانية، منها: تطوير برامج تدريبية محدّدة ما قبل وأثناء الخدمة، واشتراك مؤسسات الإعداد والمدارس ووزارات التربية في إعداد المعلم، والنقويم الذاتي للبرامج، وأن يستوفي إعداد المعلم إكساب الطلاب المعلمين معارف ومهارات بمستويات عالية في مجالات التخصصات الأكاديمية والجوانب المهنية والسلوكية المطلوبة لممارسة التعلم والتعليم، وإنشاء آليات لضمان جودة واعتماد برامج إعداد المعلمين وأخرى لتمهين التعليم، وأن توفر لها الإمكانيات اللازمة لأداء مهامها، بما في ذلك الاستقلالية التامة عن التدخل والتأثير الحكوميين.

مقدمة

يعني جودة البرامج ونوعية البحوث وخدمة المجتمع التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي. وبالتالي فإن السعي إلى ضمان الجودة له جوانب عديدة تتجاوز الفهم الضيق للدور الأكاديمي لمختلف البرامج، أي أنه ينطوي على إيلاء الاهتمام لمسائل تتعلق بنوعية الطلاب والبنى التحتية والبيئة الأكاديمية وكل القضايا التي تؤدي دوراً مهماً في تجويد الكيفية التي تنهض بها مؤسسة معيّنة بمهامها وكيفية تقييمها، وكذلك "سمعة المؤسسة" التي يمكن أن تتكون عنها سواء في الوسط الأكاديمي أو على صعيد المجتمع عموماً. ومن المهم أن نوضح أن الهدف الرئيسي لنقويم الجودة هو التوصل إلى تحقيق التحسين على المستوى المؤسسي وعلى مستوى النظام

إن إصلاح النظام التعليمي على مستوى برامج ومؤسسات التعليم العالي أصبح ضرورة ملحة الآن، وخاصة في الدول النامية، لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. وأصبحت مسألة الجودة حديثاً مسألة بارزة في النقاش خلال تناول السياسات العامة في مجال التعليم العالي. وتدفع كل الأسباب إلى الاعتقاد بأن هذا الحال سيستمر مستقبلاً نظراً لما يترتب عليه من آثار بالنسبة لتطوير التعليم العالي وإصلاحه. فالجودة موضوع يرتبط بكل الوظائف والأنشطة الرئيسة للتعليم العالي، إذ إنه يشمل جودة التعليم والتدريب والبحوث والخدمات الجامعية للمجتمع، وهذا يعني جودة العاملين والبرامج والطلاب والخريج، كما

التعليمي ككل (عبدالباقي بابكر ووليد الزند،
2004).

وقد استأثرت مسألة جودة التعليم العالي منذ أوائل
ثمانينيات القرن العشرين باهتمام متزايد، وشكّلت
محوراً لأعمال لجان ومناقشات وندوات ومؤتمرات
كثيرة. ففي كندا وبريطانيا وفرنسا وهولندا وغيرها
من البلدان اعتبرت مسألة تقييم النوعية وضبطها
مهمة رئيسة في عمليات تسيير التعليم العالي، بعد
أن كانت هذه المسألة بشكل شبه حصري محط
اهتمام مؤسسات الاعتماد في الولايات المتحدة
الأمريكية ومحور أعمالها قبل قرن من ذلك.
فشكّلت في العقود الثلاثة الأخير لجان متعددة
لدراسة نظم تقييم النوعية، كما وُضعت آليات
مختلفة لضبط الجودة وضمانها. وقد استأثرت هذه
المسألة بمزيد من الاهتمام في دول عديدة من
جميع أصقاع العالم في خلال السنوات الماضية
لما لها من انعكاسات واضحة على برامج تطوير
التعليم العالي، وعلى الحراك الأكاديمي والمهني
والتنافس على الصعيد العالمي (رمزي سلامة
2006).

يهدف هذا البحث إلى تسليط الأضواء على
الأبعاد الفكرية والخبرات والآليات التي رافقت
ظهور مفهوم ضمان الجودة والاعتماد، وتطوير
إجراءاتهما وأساليبهما، خاصة في مجال كليات
التربية ومؤسسات إعداد المعلمين، من خلال
التوصل إلى ما يأتي:

1 - التعرف على مفهوم ضمان الجودة
والاعتماد، وأهمية كل ذلك في مسيرة
التعليم العالي.

2 - تشخيص التحديات التي تعيشها
مؤسسات التعليم العالي في الدول النامية
- ومنها الدول العربية - وخاصة
مؤسسات إعداد المعلمين، وحاجتها
لتطبيق مختلف نظام ضمان الجودة
والاعتماد الأكاديمي وآلياتهما، مع عرض
لأهم التجارب في هذا المجال.

3 - اقتراح بعض الإجراءات والأساليب
وآليات العمل لتحسين الأداء وتطبيق
نظام ضمان الجودة في كليات التربية
السودان، وخاصة في مجال الإجراءات
والمؤشرات والمعايير، لتقويم كفاءة الأداء.
جودة نظام التعليم العالي

يرى سانيل ومارتن (Sanyal & Martin, 2007) أن
مفهوم جودة نظام التعليم العالي يشمل معايير
متنوعة قد تختلف أوزانها في المعادلة النهائية من
دولة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر. ويتطلب
اعتماد هذه المعايير وضع المؤشرات التي تدل
على درجة تحقيقها، والمبينات اللازمة لذلك،
والمرجعيات التي تساعد على الحكم بما هو مقبول
أو غير مقبول، وعلى درجات هذا القبول. وقد
اعتمدت دول عديدة هذا المفهوم وهي تنشر
مؤشرات ومعايير بشأن تحقيقه. ومن أهم هذه
المؤشرات والمعايير المتداولة عالمياً ما يورده رمزي
سلامة (2006) في الآتي:

- 1 - أن يؤمّن نظام التعليم العالي إمكان الالتحاق لجميع المواطنين الراغبين والقادرين على متابعة الدراسة في هذه المرحلة التعليمية (ما بعد التعليم الثانوي) بمختلف مستوياتها (الشهادات التقنية والتكنولوجية، الشهادات الجامعية الأولى، الشهادات الجامعية اللاحقة).
- 2 - أن يؤمّن النظام إلى حدّ كبير المواءمة ما بين مخرجاته التعليمية واحتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية الشاملة والمتكاملة.
- 3 - أن يؤمّن النظام مخرجات تعليمية ذات جودة عالية قادرة على التنافس في إطار العولمة.
- 4 - أن يساهم النظام في تقدّم المعرفة وتوسيع نطاقها والتعمّق فيها وتوسيع استخداماتها، وفي تقدّم التقانات والفنون، من خلال البحث العلمي والاجتهاد والتجديد ونقل المعرفة إلى تطبيقات عملية وغير ذلك من الوسائل.
- 5 - أن يساهم النظام بشكل مباشر في التنمية على أشكالها المختلفة على الصعيد الوطني، وفي تنمية المجتمعات المحلية، من خلال الاستشارات وطرح قضايا التنمية على النقاش، وتنفيذ برامج ومشروعات وأنشطة تؤوّل إلى التنمية.

- 6 - أن يتمتع النظام بفاعلية عالية في التسيير والإدارة (أداءً عاماً)، وفي استخدام الموارد البشرية والمادية والمالية والمعرفية المتاحة (كفاءة داخلية).
 - 7 - أن يحترم الأعراف الدولية بشأن الحريات الأكاديمية واستقلالية المؤسسات وحقوق العاملين والطلاب.
 - 8 - أن يستقطب نسبة ما من الطلاب من خارج البلد المعني.
- إنّ مفهوم الجودة وتعزيزها في التعليم العالي يعتمد إلى حد كبير على الظروف القومية لكل مجتمع، وهو يتكوّن من مجموع الإجراءات المخططة والمنظمة التي تستهدف الخطط والإستراتيجيات والسياسات والأنشطة وتوظيف الموارد المختلفة من أجل تحقيق النواتج التعليمية والبحثية المرتجاة. فقد درجت مؤسسات التعليم العالي في القرن الماضي إلى اعتماد آليات تتأكد عبرها من جودة برامجها عن طريق الاستعانة بالممتحنين الخارجيين وتبادل أعضاء هيئة التدريس والتعاون مع الهيئات المهنية، وتحكيم النظراء لتقويم بحوث أعضاء الهيئة التدريسية المتقدّمين للترقيات العلمية، والتنافس لكسب البحوث المموّلة وجذبها للجامعات. لم تعد هذه الوسائل كافية لتحقيق الجودة في ظل التوسع الكبير في قطاع التعليم العالي (جامعات وطلاب وهيئة تدريس)، بما يستوجب النظر في مواكبة التطوّر العالمي في مجال آليات ضمان الجودة والاعتماد.

مفهوم ضمان الجودة

إن ضمان الجودة تعبير عام يستخدم ليعني كل أشكال مراجعة وتقويم والتأكد من جودة الأداء. ويمكن أن يعرف بأنه مجموعة الإجراءات التي تتخذ لكسب ثقة الشركاء من خلال تأكيد أن المدخلات والعمليات والمخرجات بالمؤسسة المعنية ترضي التطلعات أو أنها تستوفي الحد الأدنى من المقاييس المطلوبة (Martin & Stella, 2007). وضمان الجودة كمفهوم عام يمكن أن يعني أشياء مختلفة في مختلف السياقات الوطنية أو الإقليمية أو العالمية، وبالتالي يخفي وراءه ممارسات مختلفة. فتعريف الشبكة العالمية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE) يحتوي على نماذج عدة لضمان الجودة، بحيث يمكن أن يشير إلى البرنامج الدراسي أو المؤسسة ككل أو إلى كامل نظام التعليم العالي؛ وفي كل حالة فإن ضمان الجودة هو كل الاتجاهات والإمكانات والنشاطات والإجراءات التي من خلال وجودها واستخدامها - بالإضافة إلى أنشطة ضبط الجودة - يتم التأكد من أن هنالك معايير أكاديمية منشودة محافظ عليها، ويتم تعزيزها بصورة مستمرة (UNESCO, Bangkok, 2005). أما منظمة اليونسكو فتعرف ضمان الجودة بأنه المراجعة المنظمة للبرامج الأكاديمية للتأكد من وجود معايير مقبولة في مجالات التعليم والأنظمة التحتية (UNESCO, 2009).

إن تحديد مفهوم ضمان الجودة يشكل تحدياً أمام الباحثين والمخططين لسياسات التعليم العالي،

وذلك لأهمية تحديد العناصر والمجالات والإجراءات المهمة، والتي تناسب البيئة الأكاديمية والثقافية لمجتمعهم. على أن هنالك اتفاقاً عاماً بأن جودة التعليم العالي تعني اتخاذ إجراءات قياس وتقويم.

ولا شك أن قطاع التعليم العالي - في إطار الالتزام المجتمعي - يجب أن يرضي العديد من الزبائن (الشركاء: الطلاب، والمخدّمين في القطاع الحكومي، والصناعة وسوق العمل، والمجتمع بصفة عامة، ومؤسسات التعليم العالي نفسها... إلخ). وبما أن الشركاء عدّة ومتنوعين، فذلك يتنوع مفهوم الجودة وضمانها. وقد أورد سانيل ومارتن (Sanyal and Martin, 2007) عشرة تعريفات مختلفة لمفهوم الجودة: التميز، والإتقان، والمردود أو القيمة المالية، والاستثناء، ومطابقة المواصفات، وأداء العمل صحيحاً من أول مرة، وإرضاء الزبون، ولا أخطاء ولا نقائص، والملاءمة للغرض، وملاءمة الغرض.

ولقد تطوّر مفهوم الجودة في التعليم عبر الزمن؛ فتعريف الجودة المطبّق على التعليم العالي من قبل الآيزو ISO ينص على "تحديد أهداف تعليمية معتبرة وتمكين الطلاب من تحقيقها". وتحديد أهداف تعليمية معتبرة يشمل صياغة دقيقة لمعايير أكاديمية تستوفي توقعات المجتمع وطموحات الطلاب ورضاء سوق العمل والدولة والمجتمع، وكذلك احتياجات المؤسسات المهنية. كما وأن تمكين الطلاب من تحقيق تلك الأهداف يتطلب

تصميم منهج متميز، وإستراتيجية تعلّم وتعليم فعّالة وأعضاء هيئة تدريس أكفّاء وبيئة عمل تساعد على عملية التعلم.

وهناك نوعان من ضمان الجودة: ضمان جودة داخلية وضمان جودة خارجية. فالنوع الأول (الداخلي) يتم التأكد فيه من أن المؤسسة لديها آليات للتأكد من أنها تحقّق أهدافها ومعاييرها. أما ضمان الجودة الخارجية فيتم بواسطة آلية خارجية (مجلس، وهيئة، وجهاز .. إلخ)، والتي تقوم بتقويم المؤسسة أو برامجها لتحديد ما إذا كانت المؤسسة تستوفي المعايير المحددة مسبقاً.

وهناك مجموعة من الآليات لضمان الجودة مثل مراجعة الجودة Quality Audit، قياس الجودة وتقويمها Assessment and Evaluation، وتعزيز الجودة Quality Enhancement، والاعتماد Accreditation.

■ **مراجعة الجودة:** يعرفها المعهد البريطاني للمعايير بأنها "عملية تنظيم وتدقيق مستقلة تُجرى لتحديد ما إذا كانت الأنشطة المتصلة بتحقيق الجودة والنتائج المتحصل عليها تتسق مع ما تم تخطيطه من إجراءات، وعما إذا كانت هذه الإجراءات قد تم تنفيذها بكفاءة، وأنها مناسبة لتحقيق الأهداف الموضوعة". وبناءً على هذا التعريف فإن مراجعة الجودة للمؤسسات الأكاديمية تسعى إلى التحقق من الطريقة والكفاءة التي تدير بها المؤسسة عملها وأنشطتها وبرامجها لتحقيق الجودة، وبالطرق التي تضمن بها حسن الأداء

(عبدالمنعم محمد عثمان، 2004). ويقوم بذلك فريق من الخبراء الخارجيين، حيث يراجعون ما أعدته المؤسسة -المراد مراجعة أدائها - من دراسة ذاتية عن أساليب وآليات الجودة المستخدمة والطرق التي استخدمت لتحقيقها. وبهذا فإن عملية مراجعة الجودة لا تتصل بشكل مباشر بالحكم على المستويات الأكاديمية لمقرر أو برنامج دراسي أو بحثي.

■ **التحقق من الجودة:** يقصد بها الإجراءات المنظمةة التي تتخذ للتأكد من أن مؤسسة التعليم العالي قد حقّقت الجودة التي وضعت لبرامجها أو لمخرجاتها أو لعملياتها الأكاديمية، أو التحقق من أن المؤسسة قد تمكنت من تطوير جودة برامجها وعملياتها ومخرجاتها. وعملية التحقق من الجودة يمكن أن تُجرى عن الأداء التدريسي والبحثي لمقرر أو تخصص أو برنامج أو قسم أو كلية أو للجامعة كلها.

■ **تعزيز الجودة:** وهي عملية استخدام المعلومات والنتائج التي يتم الحصول عليها من خلال قياس وتقويم الجودة لتحسين وتعزيز وتطوير أو تعديل النظم. وتتم هذه من خلال وضع خطط إرشادية للممارسة الصحيحة التي تدعم ضمان الجودة، وتحليل ونشر نتائج التقويم داخل المؤسسة لاتخاذ القرارات المناسبة في مختلف مستويات العمل الإدارية

والأكاديمية للتخطيط، وإجراء الدراسات ومشروعات التطوير التي تشير تقارير التقويم إلي الحاجة إليها، وتبادل المعلومات والخبرات مع مؤسسات التعليم العالي المناظرة - (www.qaa.ac.uk accessed 2010).

■ **التقويم:** يُعدُّ التقويم مكوناً رئيساً من مكونات العمل الجامعي الهادف، كما أنه نظام تغذية راجعة يستند إليه في صنع القرارات المتعلقة بالأفراد والجماعات من أجل تطوير الأداء وتطوير المناهج وفي تخطيط البرامج والمشروعات ومتابعة عمليات وإجراءات تنفيذها والتحقق من فاعليتها وفعاليتها. ويلعب التقويم دوراً مهماً في نظام إدارة وقياس الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي، وذلك بالمتابعة المستمرة للأداء في مراحله المختلفة (مدخلات، وعمليات، ونواتج تعليم مرجوة)، ومقارنة كل ذلك بالمعايير التنافسية والوطنية والدولية لتحقيق أعلى المستويات. فمعرفة جوانب القوة والضعف ومعرفة المنافسين ومن هم في وضع أفضل والتعلم منهم وتحقيق الريادة تعد من أهم ميزات التقويم (عبدالباقي بابكر ووليد الزند، 2004). ويدفع التقويم مؤسسات التعليم العالي لإعادة النظر في برامجها والعمليات والأنشطة التي تقوم بها، والوقوف على جوانب القوة والضعف

فيها بهدف التطوير والتحسين المستند على بيانات موضوعية. لذا فإن التقويم هو المدخل العلمي والمفتاح الأساس لأي تطوير في أداء وظائف مؤسسات التعليم العالي المتمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

الاعتماد Accreditation

عبارة عن نشاط مؤسسي علمي موجّه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم العالي في الجامعات والكليات والبرامج، وهو أداة فاعلة ومؤثرة لضمان سمعة العملية التعليمية وترقيتها وضمان الجودة في المؤسسات التي تمارس تلك العملية في التعليم العالي. كما وأنه بيان بالمستوى المتوقع الذي تضعه هيئة مسئولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معيّن يراد الوصول إليه ويحقق قدراً منشوداً من الجودة، وهو الاعتراف بأن برنامجاً تعليمياً معيّناً Program أو مؤسسة تعليمية معيّنة Institution يصل إلى مستوى معياري محدّد Certain Standard.

ويعدّ الاعتماد من أكثر آليات ضمان الجودة الخارجية شيوعاً، وهو مدخل لتحقيق الجودة الشاملة، ومحفز لمؤسسات التعليم العالي للارتقاء بالعملية التعليمية ككل، ومبعث على اطمئنان المجتمع لخريجي هذه المؤسسات، ومن ثم فهو لايمثل تهديداً لها كما أنه لا يهدف إلى تصنيف وترتيب المؤسسات (Ranking). ولا يشكّل قيداً على حريتها الأكاديمية، كما لا يتعرض لقيمتها،

بل إن الاعتماد هو تأكيد وتشجيع للمؤسسات على اكتساب شخصية وهوية مميزة بناءً على منظومة معايير أساسية تضمن قدرًا متفقًا عليه من الجودة وطامحة نحو معايير مطوّرة وممارسات أرشد. لذا فإن الاعتماد يهتم بكل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية؛ فهو مدخل لدعم المؤسسات وتحسينها والوصول بها للمستوى المنشود (وضّاح نصر، 2006). والاعتماد في التعليم يؤكد ويشجع المؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية وهوية مميزة بناءً على منظومة معايير أساسية (Basic Standards) تضمن قدرًا متفقًا عليه من الجودة، وليس طمسًا للهوية الخاصة بها. والاعتماد في التعليم لا يهتم فقط بالمنتج النهائي للعملية التعليمية، ولكن يهتم بنفس القدر بكل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية (محمد سعد محمد سالم و زين العابدين حسن محبوب، 2010)

والاعتماد نوعان رئيسيان: الأول هو الاعتماد المؤسسي Institutional Accreditation ، وهو الذي يركّز على تقويم الأداء بالمؤسسة التعليمية بصورة شاملة، وكوحدة واحدة من حيث قدرتها على تقديم خدمات تعليمية تفي بالحد الأدنى من المعايير المتفق عليها. أما النوع الثاني فهو الاعتماد التخصصي Program Accreditation والذي يركز على الاهتمام بالبرامج الأكاديمية التخصصية التي تطرحها المؤسسة بشكل منفرد. بالإضافة إلى ذلك هنالك الاعتماد المهني، والذي تقوم به المجالس والهيئات المهنية المتخصصة.

إن تطبيق مفهوم التقويم والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي يتوقع منه أن يحقق الآتي:

- أ - وضع معايير أداء لنوعية التعليم المختلفة.
- ب - ضمان درجة معقولة من الجودة في أداء مؤسسات التعليم العالي.
- ج - تقديم الأساس الذي تبنى عليه عمليات التطوير والتحديث المستمرة.
- د - المساعدة على تطوير وتقديم المهنة التي تخدمها برامج المؤسسة الذي يتم تقويمه أو اعتماده.
- هـ - التأكيد على أن المؤسسة ذات أهداف واضحة ومناسبة، وأن تقدّم الطرق والوسائل التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف.
- و - ضمان خصوصية المؤسسة وتقردها، ذلك لأن نظم التقويم والاعتماد تضع في حساباتها أهداف البرامج أو المؤسسة الأم، وتتأكد من أن المؤسسة تعمل على تحقيق هذه الأهداف ما دامت نابعة من المجتمع وملائمة لحاجاته.
- ز - التقريب بين البرامج الجامعية في شتي مؤسسات التعليم العالي للوصول إلى المستوى المعياري المتعارف عليه في العالم المتقدم.
- ح - تعزيز سمعة البرامج لدى المجتمع الذي يثق بعمليتي التقويم الداخلي والخارجي.

ط - توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين
بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج
الأكاديمي (Sanyal & Martin, 2007) .

آليات التقويم والاعتماد الأكاديمي

تخضع مؤسسات التعليم العالي للتقويم والاعتماد
الدوري على مستوى المؤسسة والبرامج عبر آليتين
هما:

1- التقويم الذاتي (داخل المؤسسة): ويقصد به

أن تقوم الجامعة كمؤسسة بتقويم أوضاعها
وظروف مسيرتها والكشف عن المشكلات
والعوائق التي تعترض تحقيق أهدافها، وأن
تقوم انطلاقاً من نتائج التقويم على وضع
الخطط واتخاذ إجراءات التطوير، على أن
تكون هذه العملية مستمرة ومسايرة للتغيرات
الحاصلة في محيطها، وتتعرض نتائجها
مباشرة على أداء المؤسسة. وهي بهذا مؤهلة
لتعليم نفسها بنفسها كيف تتجاوز العقبات
وتضع استراتيجيات للرفع من مستوى أدائها،
وبذلك تصبح جاهزة للاعتماد المؤسسي
والبرامجي.

2- التقويم الخارجي: وتقوم به هيئة من خارج

الجامعة تعمل وفقاً للمعايير الأكاديمية
الموضوعة للاعتماد المؤسسي والبرامجي،
ويضطلع بهذا الأمر نخبة من الأكاديميين
المتميزين بغرض:

1 - منح المجتمع والحكومة وبقية الشركاء
من طلاب وخريجين ومخدمين وجهات
مهنية، الثقة في أداء هذه المؤسسات
وفق معايير متفق عليها بما يضمن
الاعتراف من قبل الأوساط الأكاديمية
والمهنية والدولية.

2 - مساعدة مؤسسات التعليم العالي
لتهيئة وتنمية أنظمة إدارة الجودة
الداخلية.

3 - تقويم مؤسسات التعليم العالي للتأكد
من تحقيق أغراضها وفق المعايير
المتعارف عليها ومقارنتها بالمعايير
العالمية.

4 - تيسير المقارنة بين المؤسسات وفق
المحكات المحلية أو العالمية.

5 - توفير المعلومات عن مؤسسات
التعليم العالي للجهات الحكومية
المعتمدة.

6 - التأكد من التزام مؤسسات التعليم
العالي بالعمل وفق قوانينها

7 - تطمين الشركاء (المجتمع، الجهات
الممولة، الجهات المخدومة) بتقرير
مستقل عن كفاءة ومقدرة مؤسسات
التعليم العالي.

والتقويم الخارجي نوعان:

1 - تقويم من أجل التطوير أو الاعتراف

المتبادل: ويتم بين مؤسسات مماثلة،
ويقوم به فريق تقويم من خارج المؤسسة

بالدعوة أو الاتفاق، وبناءً على أهداف
التقويم يتم اختيار فريق التقويم الخارجى
وفق توقيت متفق عليه.

2 - تقويم من أجل الاعتماد: وهو تقويم دوري

تقوم به جهة موكل لها بموجب قانون أو
نظام أساسي للقيام بهذا الدور، ويهدف
إلى ضمان الجودة وحماية المجتمع،
ويستوجب الاعتماد تعاون وتنسيق كامل
بين المؤسسات المعنية بالتأهيل والجهات
التي تختص بالترخيص للممارسة المهنية.
إنّ تقويم الأداء الجامعي يقوم على عملية تحليل
الوضع الراهن للأداء الأكاديمي والمؤسسي
للجامعة للكشف عن نواحي القوة والضعف،
وتحديد الانحرافات وأوجه القصور، وتشخيص
المشكلات التي تؤثر سلباً على الأداء، وذلك
بهدف اتخاذ القرار المناسب للارتقاء بمستوى
الأداء الأكاديمي والمؤسسي.

نخلص من هذا العرض إلى أن أنظمة ضمان
الجودة وقياسها في الجامعات تتعدّد وتختلف
باختلاف الغرض منها. وقد أدى ذلك إلى ظهور
مداخل ونماذج إرشادية يمكن لمؤسسات التعليم
العالي أن تتبناها. كما أن ضمان وتعزيز الجودة
يتم من خلال عمليتي التقويم الذاتي والخارجي.

تجربة ضمان الجودة ببريطانيا

إن نظام الجودة لمؤسسات التعليم العالي ببريطانيا
تقوم عليه وكالة ضمان الجودة (QAA) Quality
Assurance Agency، والتي أنشئت عام 1997 كهيئة
مستقلة. ويعتمد النظام البريطاني اعتبار أن
المؤسسات هي المسؤولة عن الجودة الأكاديمية
ومعاييرها والدرجات العلمية التي تمنحها (ضمان
الجودة الداخلية)، وتقوم الوكالة بعمليات التقويم
في إطار ضمان الجودة الخارجية. وتهدف الوكالة
إلى:

- معاونة مؤسسات التعليم العالي على
تطوير أدائها وتحسين مدخلاتها وعملياتها
ومخرجاتها.
- زيادة الثقة العامة في أداء مؤسسات
التعليم العالي، وفي مستويات الشهادة
التي تمنحها
- معاونة مؤسسات تمويل التعليم العالي
على اتخاذ قرارات بشأن تطوير
مسئولياتها.
- توفير معلومات موثوق بها يستفيد بها
جميع الأطراف المرتبطة بمؤسسات
التعليم العالي (طلاب، وأولياء أمور،
وأجهزة تعيين، وسوق العمل...إلخ).
- تحقيق مبدأ الوضوح والصراحة والشفافية
حول مستوى مستويات التعليم العالي،
خاصة فيما يتصل بمستوى البرامج التي
تقدمها والشهادة التي تمنحها.
- تهيئة وسائل تحقيق مبدأ المحاسبية
بالنسبة للموارد.

ويتطلب تقويم ضمان الجودة الشاملة في بريطانيا إعداد إطار عام للمؤهلات والشهادات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي وذلك على النحو التالي:

- وصف المراحل والمستويات الدراسية وساعات التدريس والتدريب ونظام الامتحانات وطبيعة المؤهل والشهادة.
- تيسير فهم هذا الوصف والتعامل معه من جميع المستفيدين، ويشمل ذلك الطلاب وقطاعات الإنتاج والخدمات في المجتمع.
- الربط بين الإطار العام للمؤهلات والشهادات من ناحية، والمرجعيات (Benchmarks) التي يجب أن تتوفر في كل مكون من مكونات الجودة الكلية من ناحية أخرى.

- الربط بين الإطار العام للمؤهلات والشهادات من ناحية، والمؤهلات والمواثيق الأخلاقية (Codes) اللازمة للممارسة المهنية والمؤهلات المماثلة على المستوى العالي من ناحية أخرى.

- توفير قدر من المرونة في هذا الإطار العام يسمح بالتغيير في ضوء ما يطرأ على المعرفة الأكاديمية والممارسة المهنية من تغيرات أو تطورات.

كما يشترط في إعداد مواصفات أي برنامج ما يلي:

- الجوانب المعرفية التي يتوقع للطالب أن يحرزها بعد الانتهاء من البرنامج.

- المهارات العملية الأساسية اللازمة للبرنامج (تكنولوجيا المعلومات، ومعرفة كيفية التعلم... إلخ).
 - المهارات العقلية العليا (التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتواصل، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على تكامل المعرفة... إلخ).
 - المهارات الخاصة بالمواد الدراسية (المهارات العملية، ومهارات البحث، والمهارات العملية في موقع العمل).
 - الجوانب الشخصية أو الاجتماعية (الاستقلال والاعتماد على الذات، والرغبة في التعلم الذاتي، والعمل مع فريق... إلخ) (راجع موقع الوكالة www.qaa.ac.uk).
- وبالنسبة لخصوصية كل برنامج، فقد أعدت الوكالة إطاراً للمرجعيات أو المحكات (Benchmarks) اللازمة، والتي يجب أن يلتزم بها في كل تخصص. ويعد إعداد المرجعيات أو المخططات الخطوة الحاسمة في منظومة الجودة الكلية للتعليم العالي. وهذه المرجعيات تقيد في تحقيق الأغراض الآتية:

- معاونة مؤسسات التعليم العالي على تصميم البرامج أو تطويرها.
- الاعتماد عليها عند إجراء التقويم الخارجي
- معاونة الأجهزة المتخصصة أكاديمياً عند اعتماد أو إجازة شهادة، ومهنياً عند فحص البرامج من خلال منح الترخيص بممارسة العمل.

- مساعدة الطلاب وقطاعات الإنتاج والخدمات في المجتمع عند البحث عن معلومات حول مستوى أداء المؤسسة. ويقوم نظام الجودة الكاملة للتعليم العالي في بريطانيا على نظام المقومين الخارجيين، وتوجد خطوات تفصيلية ابتداءً من تشكيل فرق التقييم الخارجي والزيارات الميدانية لمؤسسات التعليم العالي وطرق جمع المعلومات وتحليلها وكتابة التقرير وطرق المتابعة. وتتكون معايير التقييم الخارجي من مستويين:

1 - المستوى الأكاديمي Academic Standards.

2 - نوعية الفرص التعليمية Quality of Learning Opportunities.

المستوى الأكاديمي

أ - المخرجات المقصودة للتعليم Intended

Learning Outcomes: والتي يجب أن

تكون محدّدة بشكل واضح. وتدور أسئلة هذا المعيار حول:

- ما هي المخرجات المقصودة للتعليم؟

- هل ترتبط مع الأهداف العامة للبرنامج؟

- هل هذه المخرجات مناسبة للأهداف العامة؟

- هل هنالك نقاط مرجعية خارجية أو متطلبات مهنية؟

ب - المنهج: إسهام تصميم ومحتوى المنهج في تحقيق مخرجات التعلم المقصودة من حيث اكتساب المعرفة والفهم، واكتساب المهارات الإدراكية، واكتساب المهارات الخاصة بالتخصص، واكتساب المهارات العامة، والتطور المستقبلي للطلاب بعد تخرجه.

ج -تقويم الطلاب: تدور أسئلة هذا المعيار حول:

- هل التقييم المتبع مناسب لقياس مدى تحقيق المخرجات المقصودة؟

- ما مدى عدالة وشفافية عملية التقييم؟

- ما مدى تطبيق نظام الممتحنين الخارجيين؟

- هل تسهم إستراتيجية التقييم في عملية التعلم من خلال تزويد الطلاب بتغذية راجعة؟

- هل يتم توضيح معايير التقييم للطلاب؟

نوعية الفرص التعليمية

ويتم وتقويمها من خلال:

أ - التعليم والتعلم: وتدور المعايير التفصيلية حول:

- ما مدى فاعلية التدريس بالنسبة لمحتويات المنهج وأهداف البرنامج؟

- إلى أي مدى يعتمد أعضاء هيئة التدريس على أبحاثهم في تعزيز العملية التدريسية؟
- ما مدى جودة توافر البيانات والمعلومات حول البرنامج؟
- كيف يتم الحفاظ على جودة التدريس وتعزيزها؟
- هل هناك برامج لترقية أداء أعضاء هيئة التدريس؟
- هل هناك مراجعة ندية لعملية التدريس؟
- هل هناك أساتذة زائرون؟
- ما مدى الاعتماد على التعلم الذاتي؟
- هل هناك عبء أكاديمي كبير على الطلاب؟

ب - تقويم موقع الطلاب في البرنامج:

- هل هناك إستراتيجية شاملة ومناسبة للإشراف الأكاديمي؟ وما مدى فاعليتها؟
- هل هناك مراعاة لذوي الاحتياجات الخاصة؟
- هل هناك سماعات لمساعدة الطلاب؟
- ما هي نسب تقدّم الطلاب في البرنامج؟

ج - موارد التعلم:

- هل خبرات أعضاء هيئة التدريس كافية لتوصيل المنهج ولتحقيق مخرجات التعلم المقصودة بشكل فعال؟
- هل هنالك تطوير مهني لأعضاء هيئة التدريس؟
- هل يتوافر الحد الأدنى من الفنيين والإداريين؟
- ما هي سياسة توظيف أعضاء هيئة التدريس؟
- هل قاعات التدريس متوفرة ومناسبة؟
- هل عدد الكتب والدوريات مناسب؟
- هل هنالك أجهزة حاسوب بأعداد كافية؟
- ما مدى فاعلية استخدام الموارد؟

د - ضمان الجودة وتعزيزها Quality Assurance and Enhancement :

- ويتعلّق هذا البند بمدى توافر هيكلية إدارية وأكاديمية لضمان تحسين وتعزيز الجودة في حقول التخصص، ومدى توفر أنظمة مكتوبة وواضحة وموثقة للبرنامج (لوائح، ووقائع، وسجلات عمليات التقويم)، وكذلك أساليب التغذية الراجعة من الطلبة ومن الهيئة التدريسية.

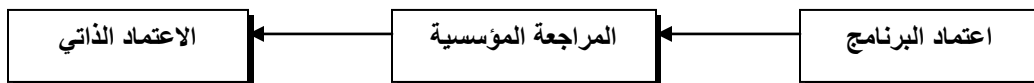
التجربة المالىزية

في إطار نظامها لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي فقد طوّرت ماليزيا ميثاقاً للممارسة Code of Practice مستفيدة من التجارب العالمية - خاصة البريطاني والاسترالية - وبالمشاركة مع العديد من الشركاء من الصناعة وسوق العمل والمجتمع. ويحدّد ميثاق الممارسة المؤشرات العامة التالية لضمان الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي:

- الموارد التعليمية.
 - تقويم البرنامج ومراجعته القيادة والحاكمية والإدارة.
 - ضبط الجودة وتحسينها.
- (www.lan.gov.my)
- وتقوم عملية ضمان جودة المؤسسات على مرحلتين من الاعتماد:

- الرؤية والرسالة ومخرجات التعلم.
- تصميم المنهج وتنفيذه.
- قبول الطلاب والخدمات الداعمة لهم.
- تقويم الطلاب.
- أعضاء هيئة التدريس.
- الاعتماد الأولي (المؤقت) Provisional (Accreditation).
- الاعتماد النهائي، ويعني الاعتراف الرسمي بالمؤهلات والشهادات التي تصدرها المؤسسة.

وأدخلت وكالة ضمان الجودة الماليزية LAN نظام منح سلطة ممارسة الاعتماد الذاتي للمؤسسات وبرامجها التي أنشأت آليات ذاتية لضمان الجودة أثبتت فاعليتها (تأثراً فيما يبدو بالتجربة الأسترالية)، ويتم ذلك بعد خضوع المؤسسة لعملية مراجعة مؤسسية Institutional Audit، وبعد إثبات أداء متميّز، تتال بعدها المؤسسة صلاحية ممارسة اعتماد برامجها ذاتياً، وتكون بالتالي الشهادات التي تمنحها أو البرامج التي تقدّمها معترف بها تلقائياً. وتتلخص مراحل ضمان الجودة الماليزية في الآتي:



المصدر: www.lan.gov.my

وهناك ثمانية مجالات معايير لتقويم مخرجات التعلم الخاصة بانجازات الطلاب) Student Achievement (وهي:

- 1 -المعرفة.
- 2 -المهارات العملية.
- 3 -المهارات الاجتماعية والمسئولية.
- 4 -القيم والاتجاهات والسلوك المهني.
- 5 -حل المشكلات والمهارات العلمية.
- 6 -مهارات التواصل والقيادة والعمل ضمن الفريق.
- 7 -مهارات التعلم المستمر.
- 8 -مهارات إدارية وتنظيمية. (www.lan.gov.my)

أهمية ضمان جودة واعتماد كليات التربية

من بين مؤسسات التعليم العالي فإن كليات التربية وبرامجها يجب أن تستأثر باهتمام خاص بتحسين أدائها وضمان جودتها. فالتربية في مفهومها المعاصر هي عملية تغيير وتطوير وأداة مهمة من أدوات البناء الحضاري وعامل أساسي في إحداث التغييرات الاجتماعية والاقتصادية، مما يجعل لها من الآثار والنتائج الإيجابية التي تأخذ بسببها المكان الأول بين وسائل الإصلاح والتقدم. فالبعض يرى بأن التربية حاضنة التنمية ومنطلقها في جميع المجتمعات، وذلك لما تحتله من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر الفنية والعلمية المدربة تدريباً مهارياً عالي المستوى، إضافة إلى دورها في نقل المعرفة الإنسانية واختبارها وتطويرها لتلائم بيئة استيطانها. وكما قال أحد المفكرين العرب "وراء كل أمة عظيمة تربية عظيمة... ووراء كل تربية عظيمة معلّم متميز" (هنداوي، 2004م).

إن تهيئة الفرد لسوق العمل، وإدامة زخم توافقه معه، وتطوير نموّه فيه في إي تخصص يحتاج إلى نمط من التأهيل العالي، ونمط من التدريب المستمر الذي يربط هذا الفرد بالتخصص بنافذتين: الأولى معرفية، وتمثل التراكم المستمر لخبرات الفرد بالتخصص، والثانية، مهارية وتتمثل في تدريبه على كل التقنيات والوسائل التي ترفع كفاءة أدائه في ظل إطار من القناعة والرضا المهني المتصاعد، فيصعد تراكم الخبرة...

وإذا كانت هذه الحقيقة تنسجم تماماً مع مهن مهارية، أساسية كالمهن الهندسية والصحية، إلا أنها مع المهنة التعليمية تكاد تكون أكثر وضوحاً وأكثر التصاقاً بطبيعة مهنة التعليم التي تمتاز بأنها مهنة

للارتقاء بالإنسان والسياق الذي أراده الخالق سبحانه وتعالى لتكريم الإنسان وتسخير الكون، إذ قال سبحانه وتعالى (هو الذي جعلكم خلائف في الأرض...) (فاطر: 39)، (وسخر لكم ما في السماوات وما في الأرض جميعاً منه إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون) (الجاثية: 13).

يكفى أن نقول إن جميع الأنبياء والرسل معلّمون؛ فلولا قدرتهم الفذة وشخصيتهم القوية وحسن قابليتهم في إقناع الآخرين، ما استطاعوا أن يهدوا هذا الجمع الغفير من البشر على مر التاريخ. فالرسول الأكرم محمد (ﷺ) كان خاتم الأنبياء، وكان التعليم منطلقه والغاية من رسالته؛ فقد قال عليه الصلاة والسلام (إنما بعثت معلماً) أخرجه ابن ماجة. وبذلك النبوة الخاتمة قدّم الإسلام أنموذجاً كاملاً شاملاً لعملية الاستخلاف، ودليلاً خالداً للمضى في رحلة الحياة، وحقّق الانسجام في مكونات الحياة، وقضى على الثنائيات التي أنهكت البشرية ومزقت حياة الإنسان، فكان التوازن في العملية التنموية بين خصائص وصفات الإنسان وبين الارتقاء بوسائله وأدواته وإبداعاته؛ فلا تعليم بدون تربية وحكمة، ولا تنمية بدون تركية للنفس (سلمان على سلمان، 2002).

إن النظرة الفاحصة إلى معظم برامج كليات التربية القائمة في السودان وفي المنطقة العربية عموماً، وإلى المتخرجين منها، يلاحظ الفجوة الواسعة بين ما ينبغي أن تتميز به تلك البرامج وما يجب أن يتوفر من سمات أساسية في خريجي تلك الكليات، وبين الواقع القائم الذي ستحاول هذه الورقة التعرض لبعض جوانبه، آخذين في الاعتبار المستجدات التي طرأت على التعليم بشقيه العام والعالي عالمياً ومحلياً خلال العقود الثلاثة الأخيرة.

وتشير عدد من الدراسات (عبدالباقي بابكر ووليد الزند، 2004 - سناء أبودقة ولييب عرفة، 2007 - عبد اللطيف حسين حيدر، 2008، محمد سعد سالم وزين العابدين محجوب 2010) إلى جوانب قصور عديدة في مهنة التعليم ومؤسسات إعداد المعلم في الدول العربية، لعل أهمها ما يلي:

- تحتاج برامج إعداد المعلمين إلى إصلاح للارتقاء النوعي بمستوى التعليم. فنسبة كبيرة من الخريجين الجدد من المدرّسين مؤهلّون، ولكن إما غير متدربين للنهوض النوعي بمستوى التعليم أو متدربين بشكل غير مناسب.

- لا يتوافر برنامج وطني شامل لإعداد المدرّسين؛ فبرامج إعداد المدرّسين متعدّدة ومختلفة، وغالباً لا تنجح في تحضير خريجين جدد مؤهلّين على نحو كاف للعمل في الصف.

- غياب أو ضمو التقليد الذي كان متّبِعاً عند ترشيح الطلاب الذين يتقدمون للقبول بكليات التربية ومعاهد الإعداد من حيث خضوعهم جميعاً لاختبارات المعاينة والقدرات، والتي تهتم

كثيراً بالجانب التكويني والنفسي والاجتماعي لأولئك الطلاب بما يضمن انخراط الملائمين في المهنة ليشكّلوا نماذج طيبة في السلوك والقيم ويصبحوا أمثلة طيبة يقتدي بها المتعلمون.

- ندرة أو غياب فرص التطوير المهني للمدرسين العاملين.

- إعداد المعلمين في كليات التربية والمؤسسات الأخرى - وحتى في إطار البلد الواحد في بعض الدول - يتم وفق نماذج وأساليب وطرق مختلفة، كما وأن الإعداد والتدريب يتم في بيئة جامعية تقدّم من قبل أساتذة بعضهم بعيد كل البعد عن الجو المهني الحقيقي والبيئة المدرسية.

- يرتبط تنفيذ مقررات الإعداد المهني في برامج الإعداد بالجانب النظري المجرد بعيداً عن الواقع المرتبط بالمدرسة الثانوية، علماً بأن جوهر المناهج الجديدة يقوم على الجوانب التطبيقية والمهارات العملية والنشاط.

- تعاني برامج التربية العملية (الميدانية) من قصور كبير، من قصر فترة التدريب، وضعف التجهيز الأولي، ونقص الأطر الإشرافية المؤهلة على مستوى الكليات التي تقدم الخبرة للطلاب.. إلخ.

- غياب أو ضعف العلاقة المباشرة بين كليات التربية ووزارات التربية للتنسيق والتعاون في تطوير الأداء وترقية المهنة.

- تركيز الاهتمام في عدد من كليات التربية على برامج الدراسات العليا أكثر من التركيز على الإعداد الأولي.

هذا إضافة إلى عدم كفاية زمن الإعداد في جانب الإعداد التخصصي والمهني، وتقديم معارف مجزأة وغير مترابطة، واستخدام طرق تدريس غير مساعدة على عملية التعلّم، إذ لا زال أسلوب المحاضرة هو السائد.

إن كل ذلك وغيره يوضّح بأنه قد أصبح لزاماً علي كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلمين الأخرى في السودان والمنطقة العربية أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة لتتلاءم واحتياجات الطلاب والمجتمع، ويدعو إلى أن تعمل على ضمان جودة التعليم المقدم للطلاب والذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلاً. فمهنة التعليم، كغيرها من المهن كالطب والهندسة والزراعة والمحاماة... إلخ، لا يمكن أن يحترفها إلا من أعد لها إعداداً خاصاً، من حيث اكتساب المهارات والمعارف والخبرات المطلوبة لمواكبة القرن الحادي والعشرين، والذي من أبرز سماته التغيير المستمر. كما أصبح من

الضروري العمل على إدخال نظم الترخيص لمهنة التعليم، بل وتجديد الترخيص لضمان أداء مهني متميز ومستمر.

خصوصية ضمان جودة واعتماد برامج التربية

إن قضية التربية وإعداد الإنسان يعتبران من أهم القضايا لأي مجتمع، وإن التعرف عليها وفهمها من أخطر المسائل التي يجب أن يستمر فيها النظر حتى يمكن وضع المجتمع في طريق التطور والإنجاز. وهناك فروق نوعية بين المجتمعات من حيث القضايا التي تهتم كل مجتمع، وبالتالي فإن التربية من حيث الأهداف والمحتوى والمضمون تختلف باختلاف المجتمعات. فالأمر لا يقتصر على معارف ومهارات مكتسبة، بل هو أمر تنظيم اجتماعي و طاقة نفسية ووجدانية - أمر قيم واتجاهات في المقام الأول. لذلك فإن التربية وبرامجها تشكّل البنية الأساسية للفكر والثقافة في مجتمع أي أمة من الأمم، وعليها يكل المجتمع أمر التغيير النوعي الذي يأمله في أجياله. فإعداد المعلمين في كليات التربية ومؤسسات الإعداد يجب أن تكتمل فيه الجوانب الثلاث: العلمية والثقافية والأخلاقية، حتى يمكن أن يقوموا بأدوار فاعلة ومؤثرة في عمليات التنمية الشاملة والمستدامة.

ولا شك من أن برامج التربية أدعى - من بين جميع برامج الكليات الأخرى - إلى أن تكون ذات مستوى عال من الجودة والنوعية، وأن يتم التأكد من ذلك عن طريق إجراءات ضمان الجودة، ومن بينها الاعتماد والتقييم بأنواعهما المختلفة، داخلية وخارجية. وتختلف الدول من حيث الإجراءات التي تتخذها من أجل ضمان الضوابط والممارسات والأساليب والمعايير الأكاديمية ومراقبة مدخلات وعمليات وأنشطة ومخرجات برامج التعليم العالي. فمنها ما يعتمد على ممارسات ومعايير التقييم الذاتي (Self Evaluation) أو تقييم الأقران (Peer Review) الذي يمارس في كثير من مؤسسات التعليم العالي كشأن داخلي من خلال الأعراف والتقاليد الجامعية (الجامعات الأسترالية مثلاً)، أو عن طريق التقييم الخارجي من قبل هيئات وكيانات مستقلة محايدة أو حكومية أو خاصة أو مشتركة (بريطانيا - فرنسا - الهند - عدد كبير من الدول الأوروبية وأمريكا اللاتينية) أو عن طريق الاعتماد بمفهومه الأمريكي، والذي يمارس أيضاً في كثير من البلدان. وفي إطار سعيها في تجويد أدائها وضمان نوعيته وتحسين سمعتها العلمية فقد قامت بعض الجامعات في المنطقة العربية، وخاصة في بعض دول الخليج، باعتماد برامجها (بما في ذلك البرامج التربوية) من قبل هيئات أمريكية وبريطانية وأسترالية، كما وأن هنالك بعض الاشتراطات في الاعتماد المحلي لبرامج الجامعات غير الحكومية في بعض الدول بأن يطبق نظام الجامعة الزميلة المعروف، بأن يتم اتفاق مع الجامعة

الزميلة على الربط الأكاديمي والبحثي. وبالرغم من ضرورة هذه الترتيب وملاءمتها لكثير من البرامج والتخصصات الجامعية، إلا أنها قد لا تلائم وتناسب بعض البرامج مثل التاريخ والأدب، وخاصة البرامج التربوية لخصوصيتها واختلاف المجتمعات من حيث النظم التعليمية ولغة التدريس وقيم المجتمع واتجاهاته، وكذلك لاختلاف نظم البرنامج التربوي الدراسي بالكليات من حيث نوعية الدرجة التي تمنح، إضافة إلى محتوى ومضمون البرنامج.

فمن حيث النظم التعليمية هناك دول تطبق نظام السلم التعليمي (4-4-4) وأخرى (3-4-5) أو (3-3-6) أو (3-9)... إلخ، مما ينعكس على تصميم برامج إعداد المعلمين لكل مرحلة. وبالتالي قلماً تتوافق النظم التعليمية في البلدان المتقدمة مع نظمنا في السودان أو في المنطقة العربية، ويصبح بالتالي اعتماد نظام مقارنة بنظام آخر لا يطبق نفس السلم التعليمي، غير ملائم. وتزداد صعوبة اعتماد نظام الجامعة الزميلة إذا اختلفت لغة التدريس: فعملية اعتماد برنامج ما من جامعة زميلة أو تطبيق برامجها يصطدم بحائط اللغة، إذ لن يتمكن الممتحنون الخارجيون والمقومون من الجامعة الأم - وبسبب حاجز اللغة - من التحقق من حسن تطبيق البرنامج من حيث المحتوى وأساليب التدريس وتقييم الطلاب، ونوعية الخرجين... إلخ، مما يقلل من جدوى الاعتماد العالمي للبرامج التربوية. ولعل أفضل سبيل لاعتمادها وضمان جودتها يكون بإنشاء آليات وطنية وإقليمية لضمان الجودة والاعتماد تقوّم من خلال لجان تشكّل من مجموعة من الأساتذة والخبراء التربويين الوطنيين، ومن المنطقة العربية، المنقهمين لواقع المجتمع ونظمه التعليمية والملمّين بالقيم السائدة فيه ومن ذوي الخبرة في مجال التقويم والاعتماد بالقيام بعمليات التقويم الخارجي. ولا بأس من الاستعانة ببعض الخبراء من الهيئات العالمية المرموقة، وكذلك الاسترشاد بالمرجعيات والمعايير العالمية في تطوير معايير وطنية تناسب الواقع والبيئة الاجتماعية والثقافية.

معايير الاعتماد لكليات التربية:

تحفل الأدبيات بعدد من التوجّهات في تحديد معايير الاعتماد، وتختلف كماً ونوعاً فيما بينها. إلا أن الدراسات الحديثة تكاد تتفق على أن اعتماد مؤسسات التعليم العالي عموماً يجب أن يسعى إلى التأكد عن طريق التقويم من أن هذه المؤسسات تستوفي وتحقق المعايير الآتية بالمستوى المنشود:

- وجود رسالة للمؤسسة إستراتيجية وأهداف محددة وآليات لمراجعتها وتحديثها.
- وجود الموارد البشرية الكافية كماً ونوعاً لتحقيق سياسات وأهداف المؤسسة لمواكبة التغييرات وتحويل المؤسسة إلى مركز تعلّم.

- جودة البرامج الدراسية وحسن تصميم مناهجها ومواءمتها لسوق العمل وتطلّعات المجتمع ومراجعتها، وأن تنفذها ومراجعة هذا التنفيذ يؤكّدان تحقيق الطلاب لمخرجات التعلم.
- تحقيق المعايير الأكاديمية استناداً إلى المرجعيات والمحكات الأساسية مع فعالية إجراءات تقويم الطلاب، وكذلك مدى الاستعانة بالمقومين والمحكمين الخارجيين.
- نوعية الفرص التعليمية من حيث أن الإمكانيات والموارد المتاحة تتيح تحقيق مخرجات التعلم وتسمح بمشاركة الطلاب في كل جوانب الحياة الأكاديمية، وتوفير موارد كافية لنوعية البرامج المقدمة ولمختلف نوعيات الطلاب.
- فعالية إدارة الجودة وتعزيزها بالمؤسسة.
- وجود سياسات وإمكانيات فاعلة لتشجيع إنتاج المعرفة وترقية البحث العلمي.
- وجود سياسات وتوفير إمكانيات لخدمة المجتمع مع وجود آليات لقياس الحاجات الحقيقية للمجتمع وتقويم الأداء في هذا الجانب.
- وجود خطط عمل تفصيلية وواضحة لكل المعايير السابقة تحدد المخرجات والمسؤوليات والأطر.

(عبدالباقي بابكر ووليد الزند، 2004 - عبدالمنعم محمد عثمان، 2004 - منير بشور، 2006 - رمزي سلامة، 2006 - Ingvarson & Others، 2006).

ولقد سبق أن أشرنا إلى أن كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلمين ذات خصوصية، وذلك أنها تحتاج فوق كل ما سبق إلى معايير ومؤشرات وإجراءات خاصة، لذا فقد تم في الدول المتقدمة إنشاء آليات خاصة لاعتماد برامج تربية المعلمين وإعدادهم، نشطت هذه في تطوير معايير ومؤشرات خاصة لاعتماد مؤسسات الإعداد أو ترقية مهنة التدريس عن طريق الترخيص أو تجديد الترخيص (الالتحاق بالمهنة أو الاحتراف المهني)، مثل وكالة التدريب وتطوير المدارس في بريطانيا (The Training and development Agency "TDA" أو المجلس الوطني لاعتماد برامج تربية المعلم National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) أو مجلس اعتماد تربية المعلم Teacher Education Accreditation Council (TEAC)، وكذلك الكونسورتيوم عبر الولايات لتقويم ودعم المعلمين الجدد Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC)، وذلك للتخخيص للالتحاق بالمهنة - وثلاثتهم في الولايات المتحدة الأمريكية. وهناك أيضاً مجلس المعلمين بنيوزيلندا The New Zealand Teacher Council (NZTC)، وكذلك كلية أونتاريو للمعلمين في كندا Ontario College of Teachers، والتي تقوم باعتماد برامج إعداد المعلمين. وفي أستراليا لا توجد هيئة

وطنية لاعتماد برامج إعداد المعلمين، ولكن هنالك آليات على مستوى الولايات Provincial Bodies للمصادقة على برامج الإعداد والاعتراف بالشهادات والمؤهلات التي تمنح. وقد كوّنت هذه الآليات عام 2003 منتدى يجمع بينها للتعاون والتنسيق في مجالات الاعتراف المتبادل بالمؤهلات والمعايير المنشودة أطلق عليه:

Australasian Forum of Teacher Registration and Accreditation Authorities (AFTRAA).

وفى الإطار الإفريقي فقد نشط منظمة كمونويلث التعلّم Commonwealth of Learning (COL) في تطوير دليل يشتمل على موجّهات ومؤشرات ومعايير لضمان جودة مؤسسات تربية المعلمين (Quality Assurance Toolkit for Teacher Education Institutions "QATTEI") - كان لمعدّ هذه الورقة شرف المشاركة ضمن مجموعة خبراء خاصة لمناقشة ووضع موجّهات خاصة بضمان جودة مؤسسات إعداد المعلمين، وذلك في إطار المنتدى العالمي الثالث لضمان الجودة في التعليم العالي - 3rd Global Forum on Quality Assurance in Higher Education - والذي عقد بدار السلام - تنزانيا 13-14 سبتمبر 2007. وسنحاول أن نتعرض فيما يلي إلى بعض الأمثلة من تجارب هذه المعايير من دول مختلفة.

معايير اعتماد المجلس الوطني لاعتماد برامج تربية المعلم (NCATE) بالولايات المتحدة الأمريكية

يشترط الـ NCATE على المؤسسة الراغبة في الاعتماد ما يلي:

- التأكد من أن الخريجين الجدد قد اكتسبوا المعرفة والمهارات المهنية والتخصصية اللازمة للتدريس بفعالية.
- التأكد من أن المتخصصين المهنيين والإداريين قد اكتسبوا المعرفة والمهارات اللازمة لخلق بيئة مساعدة وداعمة لعملية تعلم الطلاب.
- امتلاك نظم سعة تقديم متنوعة تستخدم نتائجها في الحكم ما إذا كان الطلاب المعلمون يستوفون المعايير المهنية، وما إذا كان الخريجون مؤهلين لممارسة المهنة.
- الالتزام بإعداد الطلاب المعلمين لتدريس تلاميذ من خلفيات مجتمعية متنوعة.
- إعداد المعلمين لاستخدام التقنيات الحديثة في التدريس وبفعالية لتعزيز تعلم التلاميذ.
- تشجيع التعاون والتحسين المستمر والدعم والتواصل بين أعضاء هيئة التدريس والشركاء التربويين الآخرين وأسر الطلاب.

- العمل مع الشركاء الآخرين في تقييم المناهج وتنفيذها والتدريب المهني المستمر.(NCATE,2010).

ويوضح إنكيت أن معاييرها الحديثة تتصف بالاتساع وتختلف عن المعايير السابقة القائمة على الكتابات المجزأة، وتستند إلى رأي الخبراء في تحديد أفضل السبل لتقويم أداء المعلم في المعايير المحددة. فالاعتماد عند انكيت أصبح يعتمد على الأداء الذي يجب أن يعكس إلى أي مدى يمتلك المعلم القدرة على التدريس بفاعلية من خلال التعمق في المواد التخصصية وفي الأساس المعرفي المهني والسلوكي وامتلاك نظم التقويم المستمر المتنوعة.

وتتكون معايير إنكيت من ستة محاور هي:

- معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم Knowledge, Skills and professional Dispositions ، ويعنى المعيار بامتلاك الطلاب المعارف العلمية للمحتوى المدمجة في مجال التخصص، والمعرفة المهنية والمهارات والاتجاهات اللازمة لمساعدة التلاميذ على التعلم، وأن تبين نتائج التقويم أنهم يحققون معايير المهنة والولاية والمؤسسة التعليمية.
- تمتلك المؤسسة أو الوحدة نظام قياس وتقويم للطلاب والبرنامج Assessment System and Unit Evaluation يمكن من قياس كفايات الملتحقين وأداء الطلاب والخريجين، ويقوم أداء المؤسسة ويعمل على تحسين أداء الطلاب والمؤسسة والبرنامج الدراسي.
- الخبرات الميدانية والممارسات الإكلينيكية Field Experiences and Clinical Practices: تصمم المؤسسة بالتعاون مع شركائها بالمدارس خبرات ميدانية وتنفيذها وتقومها بما يساعد الطلاب المعلمين على تطوير معارف ومهارات واتجاهات لازمة لمساعدة التلاميذ على التعلم.
- التنوع Diversity: تصمم المؤسسة أو الوحدة وتنفذ وتقوم المنهج بما يساعد طلابها على اكتساب معارف ومهارات واتجاهات لمساعدة جميع التلاميذ على التعلم، كما يظهر التقويم مدى إمكانية إبراز قدراتهم للعمل مع تلاميذ من قدرات وخلفيات مجتمعية متنوعة.
- مؤهلات وأداء أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني Faculty Qualifications, Performance and Development
- أعضاء هيئة التدريس مؤهلون ويقدمون القدوة والأنموذج للممارسات المهنية المنشودة في مجالات التدريس والبحث وخدمة المجتمع، وبما يشمل تقويم فعاليتهم المتصلة بأداء الطلاب المعلمين، كما أنهم متعاونون مع زملائهم في التخصصات الأخرى وبالمدارس. وتقوم المؤسسة بتقويم أدائهم وتسهيل أمر نموهم المهني.

- حاكمية المؤسسة ومواردها Unit Governance and Resources: تمتلك المؤسسة قيادة وسلطة وميزانية وموظفين وتجهيزات وموارد تشمل موارد تقنيات التعليم، وذلك لإعداد طلابها لتحقيق المعايير المهنية ومعايير الولاية ومعايير المؤسسة (www.ncate.org).

تجربة مجلس اعتماد تربية المعلم (TEAC) Teacher Education Accreditation Council:

وينطلق اعتماد المجلس من ثلاثة مبادئ لجودة مؤسسة تربية المعلمين وعلى المؤسسة الرغبة في الاعتماد استيفاء المبادئ الثلاثة، وهي:

1 - الدليل والبرهان على تعلم الطلاب Evidence of Student Learning، ويشمل مستوى المعرفة

بالبجانبين الأكاديمي والمهني ومستوى الأداء التدريسي الذي يقود إلى تعلم الطلاب، وكل ذلك بالطبع يشمل عدداً من المعارف والمهارات.

2 - نظم وأساليب تقويم فعال Valid Assessment of Student Learning ينعكس على تحسين الأداء وتعلم الطلاب، وكذلك الدلائل على صدق التقويم.

3 - تعلم المؤسسة Institutional Learning والذي يعني وجود نظم ضبط جودة فاعلة في كل جوانب البرنامج الدراسي وإدارته، والقائمين عليه من أعضاء هيئة التدريس بما يقود إلى اتخاذ القرارات على أساس الدليل والبرهان. (www.teac.org)

وفي إطار التحقق من استيفاء المبادئ الثلاثة السابقة تجري عملية الاعتماد بضمان جودة البرنامج من خلال المعايير العامة الآتية:

- المنهج.
- أعضاء هيئة التدريس.
- الإمكانيات والمعدات والأجهزة.
- الإدارة والموارد المالية.
- خدمات الطلاب.
- سياسات الالتحاق والتعيين وتوافر البيانات والمعلومات عن المؤسسة.
- والتغذية الراجعة من الطلاب.
- استيفاء معايير الولاية.
- أية اهتمامات أخرى خاصة بالمؤسسة.

وكل عنصر من العناصر السابقة يشمل معايير تفصيلية خاصة به لقياس مدى تحقق المنشود منه (راجع: www.teac.org).

تجربة وكالة التدريب والتطوير (TDA) Training and Development Agency ببريطانيا

تتولى وكالة التدريب والتطوير مسؤولية اعتماد مهنة التدريس، مستخدمة معايير عامة لقياس النوعية Quality Teacher Statues (QTS) تصف ما يجب أن يكون لدى المعلم المتخرج من معارف ومهارات واتجاهات منظمة في ثلاث أقسام:

- الاتجاهات المهنية والتدريب Professional Values and Practice.
- المعرفة والفهم Knowledge and Understanding.
- التدريس Teaching.

وكل منها يشتمل على مؤشرات تصف المعايير اللازمة لاستيفاء الالتحاق بالمهنة. ومن بين الإجراءات التي تستخدمها الوكالة، نظام المفتشين الزائرين لمؤسسات الإعداد Visiting Inspectors والذين يقومون بمشاهدة أداء عينة من الطلاب على وشك التخرج ومقارنة ملاحظاتهم بتقويم أعضاء هيئة التدريس والمشرفين الميدانيين لهم. (انظر www.tda.gov.uk)

تجربة منظمة كمونويلث التعلم (COL) Commonwealth of Learning

في إطار تطويرهم لمؤشرات ولعنايير لضمان جودة المؤسسات إعداد المعلمين فقد اتفق خبراء منظمة COL على المبادئ الآتية لاختيار المؤشرات والمعايير لاعتماد برامج تربية المعلمين:

- أن تتعلق المؤشرات والمعايير بمجال أداء هام.
 - أن يكون لها تأثير على مجمل تحسين الجودة وترقية الأداء.
 - أن تكون ذات جدوى وقابلية للتطبيق.
- كما اقترح الخبراء تطبيق نظام الأوزان مع الأخذ في الاعتبار الأسس التالية في تقدير أوزان كل عنصر:

- انعكاسها على الطلاب.
- انعكاسها على ترقية الأداء.
- الأولوية في سلم الأهمية في إطار سياسة المؤسسة.

- درجة الانعكاس والتأثير على النظم المدرسية والأسر على الشركاء في قطاع التعليم العام.
 - الأهمية العلمية من حيث منطقية التطبيق وصدق المحتوى.
- ولقد تم تصنيف المؤشرات في ست مجموعات أطلق عليها "مجالات الجودة" (Aspects Quality)، وهي كالآتي:

- تصميم وتخطيط المنهج.
- تنفيذ وتقويم المنهج.
- البحث والتطوير.
- دعم الطلاب وتقويمهم.
- التنظيم والحاكمة.

ويحتوي كل مؤشر منها على معايير تفصيلية ذات أوزان مختلفة (انظر Lakshmi, T. & Rama, K., 2007)

التجربة الأوروبية في ضمان جودة واعتماد ومؤسسات تربية المعلم

شهد العقد الأخير، وخاصة بعد توقيع اتفاقية بولونيا (Bologna Process) عام 1999، تطوراً كبيراً في مجال ضمان جودة برامج إعداد المعلم. إن اتفاقية بولونيا تعبر في مضمونها عن تعاون النظم الوطنية للتعليم العالي في أوروبا لخلق منطقة تعليمية أوروبية تتيح حرية تسهيل الحركة والانتقال بالنسبة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس بين الجامعات الأوروبية، وأن تضيف المؤسسات النكهة الأوروبية لمختلف عملياتها. إن أهم نتائج لهذه الاتفاقية هي خلق سوق أوروبية تنافسية في مجال تقديم خدمات التعليم العالي. ولا شك أن الاهتمام بضمان جودة الأداء في المؤسسات هو انعكاس طبيعي، مما شجّع إلى إنشاء آليات لضمان الجودة في مختلف الدول – حتى تلك التي لم تكن تهتم بهذا الأمر؛ فالنمسا والبرتغال، مثلاً، أنشأتا آلياتهما الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي عام 2004م. وقد أسهمت اتفاقية بولونيا بوجه خاص في الإصلاحات التي جرت على برامج تربية المعلم في دول الاتحاد الأوروبي، ودفعت لإنشاء آليات لضمان جودة واعتماد برامج مؤسسات إعداد المعلم كأهم وسيلة لتحسين الأداء وترقيته. فهناك 19 دولة تطبق حالياً نظم التقويم الخارجي والاعتماد على برامج إعداد المعلم التي تشمل المجالات التالية:

- تحليل الخطط الدراسية.
- تحليل تقرير التقويم الذاتي.

- تحليل الوثائق الداعمة.

- الزيارة الميدانية.

ومعظم هذه التجارب تتفق على مجالات المعايير الثلاث التالية:

- المنهج: محتواه وطرق تدريسه.

- كفايات الطلاب المعلمين.

- البنيات التحتية (موارد تقنية المعلومات - الموارد التعليمية الأخرى - الأجهزة - المباني -

المعدات.... الخ). (Igarson and others, 2006).

ولقد حدّدت المجموعة الأوروبية European Commission عام 2005 مبادئ أساسية لكفايات المعلمين ومؤهلاتهم بما يساعد القائمين على أمر التعليم العالي وطنياً وإقليمياً في إصلاحه وترقية مستواه. وتشمل هذه المبادئ مجال المؤهلات اللازمة للمهنة، ومجال التعلم والتعليم، ومجال تشجيع الحركة بين المؤسسات، وكذلك العمل مع الشركاء الآخرين (Eurydice, 2006). ويشير تقرير منظمة التعاون الاقتصادي (OECD) عام 2005 إلى الاتجاه الذي بدأ يسود معظم دول القارة في مجال اعتماد برامج تربية المعلم على أهمية الربط بين النظرية والتطبيق والاهتمام بإدخال العديد من الخبرات والتجارب التدريسية المكثفة من خلال توثيق الصلات والعمل مع الشركاء بالمدارس، والتحول من معايير الاعتماد التقليدي (اعتمادا على المدخلات - المنهج - العمليات) إلى تطبيق معايير خاصة بالمنتجات التعليمية للبرنامج والمنهج والعمليات، مع التركيز أيضاً على الدلائل والبراهين من خلال الأداء والممارسة.

ماذا عن المنطقة العربية؟

إن الاهتمام بضمان جودة التعليم العالي ومؤسساته، بالرغم من أنه لا يعدّ ظاهرة حديثة في البلاد العربية وفي دول العالم الثالث عموماً، إلا أن الجهود تعثرها الكثير من التحدّيات والمشكلات والصعوبات، خاصّة من حيث تحديد المفهوم، أو تحديد المعايير والمستويات، وفيما يتصل بشكل وصلاحيات الآليات القائمة عليها... إلخ. وفي إشارة خاصة للمنطقة العربية، يرى منير بشور (2006) أن بعض المحاولات القائمة حالياً تبدو "على ما كان يندرج من قبل تحت مهمّات التفتيش التربوي، وتبدو المعايير المستعملة أقرب إلى معايير التفتيش والمراقبة والتأكد من الإلتزام بالقوانين، بدون أن يكون لهذا الإلتزام علاقة واضحة بمستوى الجودة. وغالبا ما يبدو الهدف من وراء الانخراط في هذه الممارسات أو الأنشطة، اتّباع الشائع، أو الحصول على التفويض أو الاعتماد Accreditation، وذلك كهدف نهائي Summative، بدل أن يكون الاعتماد إشارة على سلّم متحرّك من

الجودة، دائم الارتقاء والتوسع Formative. كما أننا نلاحظ أن عدداً من المحاولات والأفكار التي اتخذت في عدد مقدّر من الدول العربية في شكل إنشاء هيئات أو مجالس أو لجان لضمان الجودة والاعتماد، فإن معظمها يتبع للوزارات والأجهزة الحكومية، ممّا يتناقض والفلسفة والأهداف الأساسية من قيامها، وتقلّل عدم الاستقلالية من فعاليتها، وتكبّلها بالبيروقراطية الحكومية. كما أن مهمات معظمها تكاد تكون محصورة في ترخيص مؤسسات التعليم العالي الخاصة والأهلية أو في متابعتها ومراقبتها دون الجامعات الحكومية (Babiker, 2007).

والحديث عن ضمان الجودة لا يغني عن تحديد الأسس المعايير والمؤشرات التي لا غنى عنها لقياس مستوى الجودة والحكم عليها. وفي هذا الإطار فهي محدودة جداً في تجارب الدول العربية، ممّا أدى بالبعض إلى النقل أو الاقتباس من الهيئات والآليات الأجنبية (من بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية غالباً) رغم اختلاف مرحلة النمو والتباين الثقافي والاجتماعي. وهناك اجتهادات على المستوى الإقليمي - من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واتحاد الجامعات العربية - لاقتراح مؤشرات ومعايير للتقويم الذاتي واعتماد مؤسسات التعليم العالي تستحق الإشادة بها، إلا أنها تحتاج إلى تطوير، خاصة فيما يتصل بالمعايير التي تعنى بقياس أدق للنوعية، كما وأنها تركز على الجانب المؤسسي أكثر من الجانب البرامجي. أمّا عن ضمان جودة تربية المعلم ومؤسساتها فلا وجود حتى الآن لأية آليات وطنية أو إقليمية تعنى باعتماد البرامج أو لالتحاق (الترخيص للمهنة) أو للاعتراف، مما يدعو إلى بذل الجهود في هذا المضمار. والاستثناء الوحيد في هذا المجال - فيما أعلم - هو الجهد الكبير الذي بُذل في دولة الإمارات العربية المتحدة من قبل كلية التربية بجامعة الإمارات (عام 1999 وروجع عام 2008) في تطوير معايير لإعداد المعلم مسترشدة بتجارب اعتماد مهني عالمية (خاصة الإنكيت)، وكذلك ما طوّره وزارة التربية من معايير للمعلم مع كليات التربية في الإمارات. ولقد أورد عبداللطيف حسين الحيدر (2008) أن معايير إعداد المعلم في كلية التربية طوّرت وفق الفكرة الأساسية التي تدور حول "المعلم بوصفه ممارساً مهنياً"، وتتمثل المعايير العامة في الآتي:

- 1 - التفكير والنمو المهني.
- 2 - المعرفة ذات المعني.
- 3 - التنوّع والفروق الفردية.
- 4 - التخطيط للتعليم والتعلّم.
- 5 - التعليم والتعلّم.

6 - التواصل.

7 - التقنية.

8 - مجتمع التعلّم وأخلاقيات المهنة.

9 - التقييم الأصيل.

أما المعايير التي طوّرتها وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة فتدور حول ما يلي:

1- النمو والتطور الإنساني.

2- بيئة التعلّم.

3- المنهج.

4- التعليم من أجل التعلّم.

5- تقنيات التعلّم.

6- تقييم التعلّم.

7- التواصل.

8- قيادة التعلّم.

9- النمو المهني.

10- الممارسات المهنية.

(عبداللطيف حسين حيدر، 2008).

ولا تتوفّر لدينا المعايير التفصيلية والأوزان وطرق القياس المستخدمة، والتي بلا شك مهمة ومكمّلة لهذا الجهد المقدّر.

خاتمة وتوصيات

إنّ التجارب السابقة تشير إلى أنماط متعدّدة من فلسفات ونظم لضمان جودة كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلمين، بما يتيح الفرصة للاستفادة وللاختيار بحسب ظروف الدول البيئية وواقعها التعليمي والاجتماعي والاقتصادي. على أن التجارب تتفق في معظمها على المسلّمات والمبادئ التالية، والتي أرى أننا يجب أن نؤمن عليها جميعاً:

- إنّ تحسين نوعية وجودة إعداد المعلم هو المفتاح الرئيسي لتحسين أداء الطلاب.
- إنّ تطوير برامج تدريبية محدّدة ما قبل وأثناء الخدمة ضرورة لتحسين وضمان جودة أداء المعلمين.

- أن جودة إعداد المعلم مسؤولية مشتركة ما بين مؤسسات الإعداد والمدارس ووزارات التربية.
- إنَّ التقويم الذاتي للبرامج ضرورة لتوجيه تحسين نوعية أداء المعلم.
- إنَّ إعداد المعلم يجب أن يستوفي إكساب الطلاب المعلمين معارف ومهارات بمستويات عالية في المجالات الآتية:
 - التخصصات الأكاديمية التي سيقوم الطالب بتدريسها.
 - الجوانب المهنية والمسلكية المطلوبة لممارسة التعلُّم والتعليم.
 - أسس وأساليب تقويم تعلُّم الطلاب.
- إنَّ بناء معايير التقويم والاعتماد يجب أن تعكس النقاط السابقة وما هو لازم ومتفق عليه بالنسبة للمهنة.
- ضرورة التنسيق والتعاون وتسهيل مشاركة الشركاء (الوزارات والهيئات المعنية - المدارس - منظمات المجتمع المدني ..إلخ) في كل ما يتصل ببرامج إعداد المعلم تصميمياً وتنفيذاً وتقويماً وترقية.
- كما وأنَّ التجارب السابقة قد أوضحت ضرورة إنشاء آليات لضمان جودة واعتماد برامج إعداد المعلمين وأخرى لتمهين التعليم، وأن توفر لها الإمكانيات اللازمة لأداء مهامها، بما في ذلك الاستقلالية التامة عن التدخل والتأثير الحكوميين.
- إن الأمر يتطلب اتخاذ خطوات عاجلة ومدرسة لتطبيق نظم وإجراءات ضمان الجودة في كليات التربية بالسودان وفق خطوات متدرّجة تأخذ في اعتبارها ما يلي:
 - تشجيع وتكثيف مجهودات تحسين الأداء، وأهمها تدريب وإعادة تدريب وتطوير أعضاء هيئة التدريس في المجالين الأكاديمي والمهني، وتطبيق نظام الممتحن الخارجي، وتطوير برامج الإعداد ...إلخ.
 - نشر ثقافة التقويم والاعتماد.
 - تشكيل وحدات تقويم ذاتي بكليات التربية والعمل على تدريبها للقيام بالمساعدة في نشر الثقافة، وفي القيام بعمليات التقويم الذاتي.
 - تبادل الخبرات بين المؤسسات في إطار نظم وإجراءات التقويم والاعتماد، وخاصة في مجال بناء المؤشرات والمعايير، وفي تطوير أداء وحدات التقويم الذاتي.
 - ممارسة التقويم الذاتي في إطار نظام متكامل لضمان الجودة.

إن على المجلس القومي للتعليم العالي ووزارة التعليم العالي، ومن خلال هيئة التقويم والاعتماد - وهى الجهات الوطنية المناط بها العمل على تطوير وترقية أداء مؤسسات التعليم العالي - عليها البدء باتخاذ خطوات عملية نحو الآتي:

- العمل على نشر ثقافة التقويم وضمان الجودة بين العمداء وأعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب في كافة كليات التربية.
- تكوين جسم مركزي بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم للوفاء بالمهام التالية:
 - وضع موجّهات عامة ومرنة لبرامج الإعداد بهدف تحسينها وتطويرها، مع الأخذ في الاعتبار مختلف فلسفات ونظم الإعداد السائدة، وأهداف ومؤشرات المناهج في التعليم العام.
 - التنسيق والتعاون في كل ما يخص برامج إعداد المعلمين من تصميم وتنفيذ وتقويم وترقية، وما يخص سوق العمل من مواصفات مطلوبة في أداء ونوعية مخرجات مؤسسات الإعداد، كما يعمل على إجراء دراسات وبحوث في هذه الجوانب، وفي كل المجالات ذات الاهتمام المشترك.
 - استحداث إطار وطني للمؤهلات يعنى بتصنيف المؤهلات التي تمنحها كليات التربية، ويقدم وصفاً تفصيلياً لطبيعة ومستوى التحصيل العلمي من المهارات والمعارف والقيم التي يجب اكتسابها للحصول على المؤهل المعنى.
- تكوين مجموعة خبراء للعمل على صياغة معايير عامة Generic وتفصيلية للتقويم الذاتي في أطر ضمان الجودة واعتماد برامج تربية المعلم - مستفيدين من التجارب العربية المتاحة، ومستندين إلى المعايير العالمية الحديثة في هذا المجال - في شئ من المرونة يتيح للآليات الوطنية الاختيار منها حسب ظروفها.
- حثّ كليات التربية على تكثيف العمل مع وزارات التربية والمؤسسات التربوية الأخرى ومنظمات المجتمع المدني على تطبيق نظم الترخيص للمهنة بإنشاء آليات مستقلة؛ ويمكن أن تشجّع وزارات التربية على البدء أولاً بتطبيق نظم تسجيل المعلمين لديها بعد التأكد من توافر الحدود الدنيا من المعايير المطلوبة وفق أي نظام تقويم وطني يتفق عليه.
- ولعل كلية التربية، جامعة الخرطوم تقع عليها مسئولية المبادرة والمبادأة في إجراء التغيير، إذ إنها - شأنها في ذلك شأن جامعتها الأم - تعتبر القدوة والمثال لبقية المؤسسات الوطنية، وفي كنفها وعلى

هذاها نشأت وتطورت - ولا زالت - بقية كليات التربية في البلاد. كما أن مسؤوليتها المجتمعية تفرض عليها ذلك. وعلى الجامعة الأم تشجيع الكلية ودعمها للقيام بهذه المسؤولية الكبيرة.

المراجع العربية:

- رمزي سلامة (2006): "ضمان الجودة في التعليم العالي: الأطر النظرية والعملية ونماذج من التجارب العالمية". في: عدنان الأمين (محرر): ضمان الجودة في الجامعات العربية. الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الكتاب السنوي الخامس، بيروت.
- سلمان علي سلمان (2002): "وقفات من تاريخ التعليم في السودان"، دراسات تربوية، العدد الأول، السنة الثالثة، الخرطوم.
- سناء أبودقة ولبيب عرفة (2007): "الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم: تجارب عربية وعالمية"، ورقة عمل مقدمة لورشة العمل: العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب وإعداد المعلمين، رام الله.
- عبد الباقي عبد الغنى بابكر ووليد خضر الزند (2004): التقويم والاعتماد في التعليم العالي - المفهوم الاسس النماذج والتجارب، سلسلة إصدارات الهيئة العليا للتقويم والاعتماد السلسلة رقم (1)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الخرطوم.
- عبد الباقي عبد الغنى بابكر (2006): "ضمان الجودة والنوعية في مؤسسات التعليم العالي بالسودان". في: عدنان الأمين (محرر): ضمان الجودة في الجامعات العربية. الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الكتاب السنوي الخامس، بيروت.
- عبد المنعم محمد عثمان (2004): التقويم في التعليم العالي، سلسلة إصدارات الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، السلسلة رقم (2)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الخرطوم.
- عبد اللطيف حسين حيدر (2008): معايير أداء المعلم بين ضمان الجودة وتمهين التعليم. ورقة عمل مقدمة من مكتب التربية العربي لدول الخليج إلى اللقاء الأول عن المعلم العربي لوضع "إطار استرشادي للمعايير" القاهرة.
- عبد الوهاب محمد النجار (2007): "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام"، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، القصيم.
- هيئة التقويم والاعتماد (2008): المعايير الوطنية لتقويم أداء الجامعات السودانية. تقرير أولي، إعداد لجنة من الخبراء، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الخرطوم.
- وضاح نصر (2006): "نظام اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية وتجربة الجامعة الأمريكية ببيروت". في: عدنان الأمين (محرر): ضمان الجودة في الجامعات العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الكتاب السنوي الخامس، بيروت.

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Babiker, Abdel Bagi (2006): "Efforts of quality assurance of higher education in the Sudan", paper presented to the UNESCO International Conference on Quality Assurance & Accreditation & Recognition of Qualifications in Africa, Nairobi.
- Babiker, Abdel Bagi (2007): "Quality assurance and Accreditation in the Arab Region". In: *Higher Education in the World 2007*, GUNI Series on Social Commitment of Universities, Pelgrave Macmillan, New York.
- Bordon, Jamal & Hesham Elmazar (2011): "Efforts and challenges to achieve quality standards towards accreditation for medical education institutes in developing countries", paper presented to INQAAHE Conference on "Quality Assurance: Foundation for the Future", Madrid.
- Eurydice (2006): "Quality assurance in teacher education in Europe", Eurydice European Unit, 2006, <http://www.eurydice.org> – accessed 2/2010.
- Fan, Y K (2011): "Culture shock? A reflection of the non-local learning programme accreditation for TNE in HK", paper presented to INQAAHE Conference on "Quality Assurance: Foundation for the Future", Madrid.
- Lakshmi, T. K. & K. Rama (2007): *Quality Assurance Toolkit for Teacher Education Institutions (QATTEI): Guidelines*. NAAC, Karnataka, INDIA.

- Ingvarson, Lawrence et al. (2007): *Teacher Education Accreditation: A Review of National and International Trends and Practices*. Australian Council for Educational Research (ACER).
 - Martin, M. & A. Stella (2006): *External Quality Assurance Systems and Accreditation in Higher Education*. IIEP- UNESCO, Paris.
 - NCATE (2008): "Professional standards for the accreditation of schools, colleges and departments of education". (www.ncate.org). accessed 2/2009
 - Sanyal, B. & M. Martin (2007): "Quality assurance and the role of accreditation". In: *Higher Education in the World 2007*, GUNI Series on Social Commitment of Universities, Pelgrave Macmillan, New York.
 - TEAC (2008): "Quality principles for teacher education programs". (www.teac.org).
- www.tda.gov.uk
- www.qaa.ac.uk
- www.lan.gov.my
- Tsayang, G. & K.D. Mogobe (2011): "Quality systems for higher education: The case of faculties of education and health sciences, University of Botswana", paper presented to INQAAHE Conference on "Quality Assurance: Foundation for the Future", Madrid.
 - UNESCO World Conference on Higher Education, Paris 2009:
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL.pdf